

Esquisse d'une psychologie de la transition

Tania Zittoun

Anne-Nelly Perret-Clermont

La notion de transition permet de parler de périodes de changements importants dans la vie : parce qu'elle change ou change de cadre d'activité, la personne vit une forme de rupture et va devoir s'adapter à de nouvelles situations. Ces changements impliquent en général à la fois que la personne occupe *une nouvelle place* dans l'espace social impliquant de nouveaux rôles, qu'elle acquière des *connaissances et compétences* sociales, cognitives et pratiques, qu'elle *redéfinisse son identité* et *donne un sens* aux nouvelles données et à la transition elle-même.

Une période de transition peut être l'occasion d'un développement si une personne étend ses compétences, fait l'expérience de nouveaux rôles identitaires, de nouvelles relations interpersonnelles, lui permettant de gérer la nouveauté et d'y trouver un sens. En revanche, certaines personnes vivent très mal de tels bouleversements personnels ou de leur cadre de vie ; elles les fragilisent, elle peuvent se sentir en détresse et avoir de la peine à « se faire » à la situation et à apprendre. A quelles conditions sociales et culturelles, interpersonnelles et personnelles, une période de transition peut-elle être une occasion de développement ?

Dans la perspective adoptée ici, l'acquisition de connaissances et de compétences cognitives, sociales et pratiques sont profondément intriquées et dépendants de la manière dont la personne se perçoit et se définit, et de la manière dont elle parvient à inscrire ses modifications, ses compétences, son identité présente, dans une forme de récit englobant (plus ou moins clairement formulé) (Perret-Clermont, Resnick, Pontecorvo, Zittoun & Burge, à paraître). La construction de signification de la situation est au centre de notre attention avec l'hypothèse qu'elle est l'une des composantes essentielles du développement de la personne.

Nous avons récemment étudié trois situations de transition : un dispositif-passerelle pour de jeunes élèves en échec à la fin de l'école obligatoire (Zittoun, en préparation) ; un dispositif de formation professionnelle dans une école technique (Perret & Perret-Clermont 2001) ; la transition vers la parentalité chez des personnes devenant parent (Zittoun 2001).

Dans ces situations, des personnes vivent d'importants changements et sont sommés de faire de nouvelles acquisitions. Néanmoins, les apprentissages requis par les transitions ne sont pas toujours là où l'on s'attend à les voir. Ainsi, des jeunes élèves en échec à la fin de l'école obligatoire pensent souvent qu'ils s'agit essentiellement de remonter leurs notes scolaires pour commencer un apprentissage ; or, il s'agit pour eux de développer leur confiance en eux-mêmes et leur capacité à s'adapter aux normes sociales, explicites et implicites, du monde du travail, de développer leur confiance en eux-mêmes pour être « les jeunes personnes débrouillardes » que les employeurs aiment engager. Les futurs parents trouvent facilement des information sur la grossesse, sur l'accouchement, sur la manière d'être de « bons parents » ; mais ils ne savent pas où poser et comment répondre à des questions plus profondes, plus diffuses, plus émotionnelles, liées aux changements inconscients qu'ils vivent et aux modification humaines qu'ils traversent de manière parfois inattendue. Les futurs techniciens attendent souvent avant tout d'apprendre un métier technique et une identité professionnelle, en rupture avec leur passé de (bons ou mauvais) élèves à qui l'on demandait des raisonnements logiques et abstraits, et se voient requis de développer des compétences méta-cognitives, abstraites, de diagnostic et d'analyse de problèmes techniques complexes et de situations de travail en équipe.

Ainsi, plus que les acquisitions elle-mêmes et les redéfinitions identitaires, les personnes doivent aussi travailler leurs attentes à l'aune de la situation et modifier leur compréhension de la transition. Elles doivent pouvoir trouver, dans le cadres de leur expérience, des aides, des étayages, des ressources pour élaborer ces significations et engager des processus d'apprentissage.

En relisant nos travaux de manière transversale (Zittoun & Perret-Clermont 2001), nous pouvons dégager certaines composantes des cadres dans lesquels se vivent des transitions susceptibles d'en favoriser une issue développementale. Celles-ci sont complémentaires ; comme nous allons le montrer, elles sont liées aux cadres sociaux dans lesquels elles ont lieux, à la qualité de l'espace relationnel qui s'y déploie, à la présence de ressources symboliques, à une orientation de ce cadre vers le monde extérieur (de l'après-transition), et à la possibilité d'émergence de moments de « gratuité ».

Dans un dispositif de formation, le *rôle du cadre social*, avec ses normes explicites, ses relais symboliques et ses modes de régulations normatives et pratiques est important. Lorsqu'il est assez fort et cohérent, il peut être éprouvé et mis à l'épreuve (en arrivant en retard en classe, en remettant en question des principes de nomination en cours dans une famille), et peut devenir en partie conscientisable par les personnes ; de cette manière, il peut jouer un rôle structurant. Mais cela n'est rien sans la *qualité des rapports interpersonnels*. Ainsi, dans le cas des relations maîtres-élèves, inégales en termes de statuts, la capacité à des formateur à accepter le dialogue, à reconnaître l'autre dans sa

spécificité, sont importantes pour que l'apprenant puisse à la fois se sentir poussé, tenu et autorisé à douter.

De manière plus générale, les relations interpersonnelles sont déterminantes dans les périodes de transition. Les *échanges avec des pairs* et des proches sont importants tant pour le soutien émotionnel que pour le travail de co-élaboration de l'expérience et de significations, de co-résolution de tâches et d'échanges de savoirs. Les *relations intergénérationnelles* ont une place spécifique. Au-delà du rôle des aînés dans la transmission de connaissance et la construction de compétence, ceux-ci peuvent transmettre des ressources symboliques ou liées à leur expérience du passage de la transition, ou offrir des modèles identificatoires. La relation de la personne à ses ascendants est elle-même travaillée : devenir parent, ou acquérir une profession, impliquent souvent un retour sur le parcours et la place de ses ascendants.

Dans toutes les situations de transition, les personnes peuvent trouver dans leur environnement des *éléments symboliques* leur permettant de répondre à leur besoin de signification. Au-delà de leur propre expérience passée, celle des autres, symbolisée dans des récits, des images, des fictions, offre des ressources importantes. Ainsi, la carrière exemplaire d'un cadre d'hôtel qui s'est élevé du plus bas de la hiérarchie peut offrir un modèle à une apprentie ; des récits de fictions peuvent, de manière beaucoup plus indirecte, permettre à une femme de symboliser les angoisses sourdes de l'accession à la maternité. Si le cadre relationnel et la qualité des rapports interpersonnels le permet, un dispositif de formation peut, créer des espace de discussion permettant la mise en commun d'expériences particulières constituant alors une culture et une mémoire de groupe, ou mettre à disposition des éléments culturels utiles à ce travail de construction de signification

Une transition est une *transition* « vers » un après. Les dispositifs de formation qui préparent à la vie professionnelle fonctionnent d'autant mieux qu'ils font entrer le monde « du dehors » dans le cadre scolaire. Concrètement, des formateurs peuvent nouer des contacts avec des futurs employeurs ou permettre aux élèves de faire des expériences professionnelles et de les discuter en classe. Devenir parent suppose aussi que les personnes développent, dans une certaine mesure, des représentations de l'enfant à venir et du rôle qu'elles auront à jouer comme parents ; ces représentations peuvent se nourrir d'échanges avec des pairs, des aînés, des professionnels ou des éléments symboliques.

Les transitions étant des périodes de transformation, les personnes peuvent avoir besoin d'une *marge d'essai et d'erreur*, de rêverie sur le présent et le futur, de repli sur soi. L'espace de l'erreur autorise par exemple une réorientation professionnelle sans fortes pénalisations, permet à un élève de donner vingt mauvaises réponses dans la résolution d'un problème grâce à la patience imperturbable d'un ordinateur, ou de faire des dizaines de faire-part fictifs de naissance pour voir quelle composition de noms sera finalement « juste » pour l'enfant à venir. L'erreur est en soi formative : elle permet d'explorer des issues

possibles et d'acquérir de l'expérience, relance la réflexion et la recherche de solutions. En retournant un objet de pensée ou un objet réel dans tous les sens, la personne développe sa prise sur l'objet, mais aussi ses propres capacités de manipulation mentale ou matérielle. L'espace de la rêverie – en regardant par la fenêtre, en discutant avec des amis, lors d'une activité créatrice, etc. – permet de laisser se décanter l'expérience présente et passée ou d'imaginer les mille issues d'un futur possible. Ces belles échappées dépendent de la capacité de la personne à savoir et oser « prendre de la distance » ; mais l'expérience de telles suspensions de l'action ne sont possibles que si le cadre en « laisse le temps ». Les grands stress, une grande surveillance rendent ces échappées impossibles. Inversement, un cadre créant ou en tolérant des temps « gratuits » peut aussi, en offrant à une personne l'expérience de la solidité des relations dans lesquelles elle est prise, renforcer son utilisation des espaces de rêverie.

Les périodes de transition peuvent être développementales lorsque certaines constructions de significations sont possibles, étant elles-mêmes profondément liées à la possibilité de réélaborations identitaires et d'apprentissages. Facilitant un travail de construction de signification, certaines composantes matérielles, sociales et symboliques des cadres spatiaux et temporels dans lesquelles se déroulent les transitions soutiennent plus particulièrement un travail développemental. En veillant au maintien de ces composantes, il est peut-être possible de soutenir la capacité des personnes à travailler leur expérience et à construire de la signification, à lier présent et passé, à développer des projets personnels, à se redéfinir et à s'engager dans des apprentissages.

Perret, J-F. & Perret-Clermont, A.-N. (2001). *Apprendre un métier technique dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg (Switzerland) : Éditions universitaires de Fribourg.

Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L., Zittoun, T. & Burge, B. (Eds) (In press). *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Zittoun, T. (Accepted for publication). *Insertions. Etude monographique du secteur de préapprentissage du centre professionnel du littoral neuchâtelois*. [Insertions. Monograph on the Pre-apprenticeship section of the Neuchâtel Pre-professional School]. Berne: Peter Lang.

Zittoun, T. (2001). *Engendrements symboliques. Devenir parent : le choix du prénom*. Thèse de Doctorat sous la direction du Pr. A.-N. Peret-Clermont, Institut de Psychologie, Université de Neuchâtel, unpublished.

Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2001) *Contributions à une psychologie de la transition*. Communication présentée dans le cadre du Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et

de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE), Aarau, 5 octobre 2001.